



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

O CINEMA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Mayra S. Machado Aragão

Brasília
2017

Mayra S. Machado Aragão

**O CINEMA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE
HISTÓRIA**

Artigo apresentado ao Departamento de História
do Instituto de Ciências Humanas da Universidade
de Brasília como requisito parcial para a obtenção
do grau de licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva

Brasília

2017

O Cinema e as Relações Étnico-raciais no Ensino de História

Mayra S. Machado Aragão

Resumo: O presente artigo, a partir da análise de textos de diferentes autores, procura refletir sobre as possibilidades de se fazer um ensino de História mais dinâmico, tentando fugir do chamado “modelo tradicional”, marcado pela memorização e hierarquia dos conhecimentos. Defendemos a perspectiva de que o ensino de história proporcione aos alunos a capacidade de se reconhecerem como sujeitos históricos, utilizando novos recursos como fonte de saber, neste caso o cinema. Além disso, trazemos em conjunto o debate acerca das relações étnico-raciais que tenta se consolidar com os esforços de implantação da lei 10.639/03. Neste caso, nosso recorte foi de aproximação com o debate sobre a historiografia africana, respaldada pela teoria pós-colonial, e com o cinema africano. Por fim, elaboramos uma possibilidade de atividade em sala de aula a partir da apresentação do filme “A Negra De...”. (*La Noire De...*, 1966) de Ousmane Sembène, chamado de ‘o pai do cinema africano’.

Palavras-chave: Ensino de História; África; Cinema.

O Ensino de História. Mudanças ao longo do tempo

Durante grande parte de sua trajetória, iniciada nas primeiras décadas do século XIX, o ensino de história permaneceu inerte as mudanças que aconteciam na sociedade brasileira, principalmente no contexto pós-abolição, refletindo uma visão eurocêntrica e elitista da história. Entretanto, a partir da década de 1940 até a década 1970, com o aparecimento da Escola dos *Annales* e com as perspectivas da análise histórica derivadas do materialismo dialético/marxismo, ocorreram modificações importantes nas formas de se fazer História e o modelo positivista começa a dar lugar a novas possibilidades. O período da redemocratização, acompanhado das reformas curriculares, profundas mudanças historiográficas, conquistas dos movimentos sociais e a Lei 10.639/03 também tencionariam fortemente o contexto vivido nas escolas e universidades.

Com o avanço das tecnologias e das mídias, cada vez mais presentes no nosso cotidiano, surgem também novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem nas escolas. E porque não utilizá-las nas aulas de História? A mídia em questão é o cinema, que chega às salas de aulas rodeado de questionamentos acerca de sua narrativa,

aplicabilidade e sentido histórico sobre os fatos retratados. Aqui devemos lembrar que uma produção cinematográfica é fruto do seu presente, inserida em seu próprio contexto, mas que busca retratar, muitas vezes, períodos, eventos e personagens de outros tempos e contextos, sempre usando de expressões ficcionais, das representações e dos olhares parciais.

Entramos então em uma outra problemática: qual é a história ensinada nos bancos escolares? Onde e por quem essa história é produzida? Por quem ela é contada? Sabemos que nosso país é resultado dos desencontros de dezenas de sociedades oriundas de três continentes distintos (ou de quatro, quando consideramos as migrações asiáticas do século XX). Então, por que a história que nos é ensinada nas escolas privilegiou a narrativa sobre um desses continentes – a Europa - e de parte de suas sociedades? Qual espaço é concedido, na história contada nas escolas, às sociedades com origem em África?

A partir dessas provocações surge o desafio de integrar ao ensino de História a História da África (sua pluralidade, suas culturas, povos, legado) e a utilização do cinema – em especial o cinema africano – como fonte histórica durante as aulas.

De acordo com a historiadora Elza Nadai, o ensino de História no Brasil teve início na primeira metade do século XIX, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, capital do Império. Nadai diz que a História como disciplina autônoma surgiu na França, inserida no contexto da modernização das sociedades, unificando duas tradições do século XVIII – o discurso enciclopédico e a elaboração metodológica (Nadai, 1993, p. 144). Na Europa Ocidental, a inserção da História como matéria escolar nos currículos contava com um aspecto eurocêntrico, elitista, cristão, patriota, fundador e legitimador de determinada unidade da nação, que em seus programas procuravam reunir elementos de referência para que fosse alcançada a formação de um tipo de “cidadão”. Nas primeiras décadas de sua implantação no Brasil (1840–1860) a disciplina estudada era a História da Europa Ocidental, que era reconhecida como a verdadeira História da Civilização. Enquanto a história da pátria ficava em segundo plano, sem qualquer autonomia, composta basicamente de biografias de homens ilustres, datas e batalhas (Nadai, 1993, p. 146).

Para Marc Ferro, a história construída por uma dada sociedade sobre ela mesma e sobre outras sociedades, guarda forte relação com a história ensinada em sala de aula, momento inicial da formação social-histórica dos indivíduos. Por esse motivo, essa história ensinada muda de acordo com as transformações do saber e das ideologias dominantes (Ferro, 1983, Apud Mathias, 2011).

Os textos dos documentos curriculares “prescritos” são reveladores de objetivos, posições políticas, questões teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também estratégias de construção/manipulação do conhecimento histórico escolar. (Fonseca e Silva, 2010, p.16)

Com a leitura dos autores selecionados foi possível constatar que assim como outras matérias escolares, o ensino de História ao longo do tempo tem passado por mudanças de paradigmas em função das várias correntes historiográficas, e seus vários aspectos metodológicos. Além disso, passa-se a ver com outros olhos como ocorre a construção do conhecimento histórico. Porém,

Contraditoriamente, a prática escolar consolidou a memorização, ou seja, fixação de conteúdos de maneira fragmentada e não contemplou a apreensão de conhecimentos, o que se configurou como materialização de um currículo coleção (...) desconsiderando a realidade sociocultural de sujeitos (SEE, 2013, p.111).

Em sua forma tradicional, em meados do século XIX, nos deparamos com o ensino de história marcadamente factual. Este se limitava a apresentação narrativa dos fatos e contava com uma suposta neutralidade do professor, a mesma metodologia apoiada pela escola positivista, voltada para o saber sistematizado e para a memorização de eventos cronologicamente ordenados e sem instigar nos alunos o pensamento crítico (Fonseca, 2003, p. 41).

No ensino tradicional, compreendido pelo período de 1837 a 1970, era prática comum a memorização de datas e nomes de personagens considerados os mais significativos da História, a partir de uma metodologia técnica que desconsiderava a reflexão sobre os fatos. (SEE, 2013, p.111)

O modelo tradicional ou modelo hegemônico do ensino de história acabou causando (ainda acaba) o afastamento dos alunos em relação ao sentido da história ensinada, o que gerou um grande desinteresse pela disciplina histórica. E, de acordo com Ferraz e Cavalcanti, esse ensino tradicional, cristalizado e descomprometido com as demandas das sociedades que se transformam constantemente ainda hoje é utilizado (Ferraz, 2006, p.157).

Esse modelo, adotado até os anos 1980 pela maioria das escolas nos diversos níveis de ensino, começa a ser questionado tanto nas Universidades, nas escolas, como nos currículos aprovados a partir da redemocratização. Em discordância com o que o ensino de História reservava aos estudantes e professores no modelo tradicional são aprovados os Parâmetros

Curriculares Nacionais¹ do final dos anos 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo em Movimento do Ensino Médio² nos últimos anos. Este último documento, usado nas escolas do DF nos diz que o ensino das Ciências Humanas, baseia-se no conhecimento das Humanidades, e essas devem englobar a capacidade de compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura. Além de “explorar condições para uma participação autônoma e ética na vida civil, para propiciar o entendimento da ação humana em sua historicidade e em seus modos de interferência e de transformação da sociedade”. (DF, 2013, p. 58)

Em documentos anteriores produzidos pelo MEC, como o texto de Orientações curriculares para o Ensino Médio de 2006³, os autores sugerem que os professores do ensino médio iniciem as aulas fazendo reflexões sobre alguns conceitos, como: sujeitos históricos, tempo, memória, etc. Assim poderão utilizá-los como condutores do ensino de História para um pensamento mais crítico. Podemos aceitar a sugestão em relação ao ensino reflexivo dos conceitos históricos, todavia, não se faz necessário dar continuidade a um modelo de educação que parece permanecer inerte às mudanças da sociedade. Como exemplo desse descompasso, podemos mencionar a predominância das aulas exclusivamente expositivas ou do não reconhecimento dos estudantes enquanto produtores de saberes.

Forquin afirma que existe uma grande diferença entre a exposição teórica e a exposição didática do conhecimento, e ambas devem levar em conta um série de fatores para que haja compreensão histórica por parte do estudante. A primeira deve pesar o estado do conhecimento, já a segunda deve considerar o estado de quem conhece, o de quem aprende e o de quem ensina, bem como o contexto social em que estão inseridos. “Não se trata apenas de fazer compreender, mas de fazer aprender, de fazer incorporar ao *habitus*” (Forquin, 1992. Apud, Monteiro, 2003, p.13).

Portanto, é importante ressaltar que para alcançar os objetivos de uma educação que promova o pensamento crítico e a participação e integração dos alunos na sociedade, é necessário que avaliemos os métodos didáticos utilizados em aula. Considerando que a aproximação do conteúdo deve ser feita a partir das experiências vividas pelos alunos, ele deverá considerar o contexto social em que estão inseridos, em uma tentativa de tornar o ensino de História mais dinâmico e atrativo.

¹ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF.

² DF. SEE, CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Educação Básica, Ensino Médio.

³ Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2006. 133 p. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3. Ciências humanas e suas tecnologias.

É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos. Assim, devemos valorizar, permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade e o exercício da cidadania (Fonseca e Silva, 2010, p.31).

Ensino de História e Cinema, uma aproximação possível

Quando falamos em História, falamos também de um conjunto de elementos que nos levam até ela ou que permitem compreender sua construção narrativa. Esses elementos são as fontes, metodologias, epistemologias, teorias e conceitos históricos que são empregados pelo historiador em sua representação discursiva sobre o passado. As fontes históricas são o material o qual os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos (Pinsk, 2005, Apud Xavier, p.7). Elas podem se apresentar de variadas formas – visual, escrita, oral, etc. - e são muito importantes no trabalho do historiador.

Contudo, elas são representações do mundo, produto de alguém que está inserido em um contexto social, em um certo posicionamento político, religioso, ideológico e em uma determinada visão de mundo. É de extrema importância lembrar esse aspecto o tempo todo, quando estamos trabalhando com as fontes, pois é muito comum que professores e alunos as tomem – quaisquer que sejam - como provas objetivas e incontestáveis que comprovem uma dada realidade (Silva, 2011, p.3).

Todo filme é um documento, desde que corresponda a um vestígio de um acontecimento que teve existência no passado, seja ele imediato ou remoto. [...] Na verdade, o conceito historiográfico de documento se relaciona fundamentalmente com dois pontos: a concepção de História do pesquisador e o valor intrínseco do documento. (Nova, sd, p.1)

Pensando no que foi dito anteriormente, as imagens, cada vez mais, têm ganhado espaço como fonte/documento histórico, com o aumento contínuo de produção, consumo e técnicas cada vez mais avançadas. Recebem ainda mais destaque as “imagens-movimento”, que vêm participando da construção de narrativas como uma nova linguagem, a linguagem cinematográfica (Abdala, 2008, p. 1).

Há também um consenso de que a linguagem cinematográfica é mais fácil de ser compreendida do que as demais linguagens que povoam a cultura. [...] A linguagem cinematográfica é resultado da composição do emprego orquestrado de muitas outras linguagens. (Abdala, 2008, p. 4 e 5)

É notável que cada vez mais as imagens ganhem espaço no cotidiano das pessoas, e ainda mais entre os jovens. Então porque não utilizar tal recurso em sala de aula? Nas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, a produção historiográfica e educacional se ampliou de forma gradativa, e também aumentou sua presença na indústria cultural, incluindo diferentes espaços de produção de novas tecnologias e objetos que fazem parte da cultura contemporânea (Fonseca, 2012, p.11).

Mas é fundamental que estudantes e professores compreendam que o cinema, tomado como documento, tem também significativos limites. Os filmes ou os diversos textos fílmicos não podem ser interpretados como ilustração histórica ou como exposição didática de algum conhecimento. Eles são produtos discursivos, que falam mais de seu local de produção do que sobre o seu produto final.

Os filmes usados como ilustração de um tema ou mesmo como conhecimento em si são estratégias que pouco contribuem para a formação crítica do aluno, pois não geram reflexão, ao contrário, estimulam a uma visão estática da história onde a dinâmica da aprendizagem se esgota em verdades prontas, não representando momentos de construção de conhecimento. Cabe ao professor de história fazer o papel de mediador entre o aluno e o filme, demonstrando como esse é também um produto histórico, cujas "verdades" devem ser relativizadas já que são construções imagéticas e representam a realidade social de sua criação. (Neto, 2016, p. 135)

Vejamos como no Brasil essa relação entre o cinema e a educação vem sendo construída. Em 1937 foi fundado o INCE – Instituto Nacional do Cinema Educativo – órgão criado pela gestão do governo Vargas que via no cinema uma possibilidade de controle ideológico da sociedade, através de políticas públicas educativas. Todavia, sobre este período, Jairo Nascimento nos diz que pouco preocupava as ações teórico-metodológicas do cinema, mas sim as ilustrativas (Nascimento, 2008, p.4).

O objetivo da utilização de filmes na época “servia de instrumento ideológico de massa para atender aos interesses patrióticos do Estado brasileiro” (Nascimento, 2008, p. 3). E para Marc Ferro, “as autoridades públicas tanto no Ocidente quanto no Oriente, sentiram a força ideológica que o cinema poderia exercer nas massas e preocuparam-se logo em controlá-lo e colocá-lo a serviço do Estado.” (Ferro, 1992, Apud Nascimento, 2008).

No ano de 1967, o INCE, é extinto dando lugar ao INC – Instituto Nacional de Cinema – que se distancia da proposta inicial de produzir e distribuir filmes educativos. Não obstante,

“a temática do cinema como ferramenta didática mantinha-se presente, timidamente, no meio acadêmico” (Nascimento, 2008, p.4).

Mas, será a partir do final da década de 1980, pela influência da historiografia francesa, em especial, e pelo alargamento dos meios de comunicação de massa no país, que o cinema ganhará definitivamente espaço nas discussões pedagógicas, em livros e revistas científicas e em ações e programas de órgãos públicos ligados à educação. (Nascimento, 2008, p.5)

Entre as décadas de 1920 e 30, a Escola dos Annales desponta com o intuito de combater a história baseada na narrativa dos eventos políticos, que era a mais produzida até o momento. Para isso, deu prioridade ao lado social, cultural e das ideais. “Nessa perspectiva, organizava-se uma nova ideia de história, a Nova História Social, que se contrapunha a uma velha história política, a qual via o passado como um quadro que reproduzia fielmente os fatos acontecidos” (Jardim e Piepper, 2010, p. 88).

O uso dessa História Social como abordagem teórica nos permite ver o cinema como uma possibilidade de fomentar discussões e questionamentos a serem desenvolvidos nas salas de aula. Uma vez que com as novas tecnologias, novos formatos de documentos passam a ser exigidos. “É nesse processo de ampliação das fontes que as imagens, em suas variadas formas de apresentação têm alcançado espaço na historiografia recente” (Pinto, 2004, p.1).

Tendo em vista que o ensino de História deve ser feito de forma que permita ao aluno se ver como um sujeito da história, podemos importar para as aulas filmes (pensando na utilização das novas mídias como fontes para a História Social). Neste caso, o uso dos textos fílmicos deve sempre ser percebido como tentativa de refletir, compreender e questionar suas narrativas, tratando os filmes como documentos históricos ou como representações dos seus tempos/contextos de produção e dos próprios cenários produzidos.

Katia Abud defende justamente essa interpretação do uso de filmes nas aulas de história. Ou seja, como um documento, e não apenas como uma ilustração sobre o passado. Segundo a historiadora, reconhecer que a sociedade passa por transformações exige que diferentes metodologias de ensino também sejam aplicadas ao ensino de História, algo que ajude os alunos a melhorar seu lado criativo e que permita sua participação na elaboração do conhecimento. Então, as novas tecnologias devem ser incorporadas como um novo recurso didático (Abud, 2003, p. 186). Já para Danielle Viegas o “cinema foi reconhecido como um agente da história, refletindo e fazendo refletir dinâmicas sociais a partir das telas” (Viegas, 2009, p. 35).

Dessa forma podemos e devemos fazer uso do cinema como recurso didático por meio de suas reflexões/representações e discursos sobre o passado – tal qual um documento. Os textos fílmicos chegam à sala de aula como representações da história, fonte de pesquisa e instrumento metodológico para novas interpretações. Porque “o historiador como cientista social não pode se manter alheio às influências que a imagem tem na sociedade, pois corre o risco de ficar fora da realidade do processo histórico em curso” (Pinto, 2004, p.3). Além disso, devemos considerar que o documento imagético nos apresenta também reflexões sobre o presente tempo em que foi produzido.

Nessa ótica, buscam-se nas imagens elementos que documentem aspectos diversos do período no qual elas foram produzidas. Assim, de acordo com a divisão clássica entre fontes primárias e secundárias, as imagens seriam utilizadas, nesse caso, apenas como primárias. Os limites temporais dessas investigações, no caso da utilização de imagens reproduzíveis (fotografias, cinema, vídeos, etc.) são, logicamente, restritos ao período de existência dessas tecnologias. As formas de utilização das imagens como documentos para o estudo do passado são diversas e vão de uma utilização que vê nas imagens um espelho mecânico da sociedade que a criou até outras, mais refinadas, que visam compreender os mecanismos de mediação entre o ‘real histórico’ e a representação fílmica. (Nova, 2000, p.145)

Circe Bittencourt nos alerta sobre a utilização do cinema como recurso didático no processo de ensino/aprendizagem da História. Uma vez que esta requer bastante atenção para que se alcancem os objetivos desejados com os alunos. É preciso entender que o filme não é a exata reconstrução do passado ou a reconstituição da realidade, mas sim, uma representação da mesma, onde o produtor do filme faz um recorte da realidade de acordo com suas visões de mundo e sobre um determinado processo histórico (Bittencourt, 2004, p.373). Isso significa dizer que, a escolha do filme deve vir acompanhada de um planejamento bem fomentado para que esse recurso não desvie os alunos dos objetivos planejados e deixe-os ainda mais dispersos, desinteressados ou confusos.

Apesar de ser uma linguagem com mais de cem anos de existência, o cinema ainda não foi captado devidamente, do ponto de vista didático e da crítica histórica, para dentro da sala de aula. (Nascimento, 2008, p. 2)

Por fim, pode-se dizer que a utilização do cinema em sala de aula pode ser bastante enriquecedora – dependendo da forma como é trabalhado. Os filmes podem permitir que alunos acessem outras visões sobre qualquer que seja o tema, e também traz a possibilidade de se aprofundar a respeito do tema escolhido. Entretanto, deve-se sempre ter cuidado com o

objetivo final da exibição fílmica nas aulas de história, além de se pensar também nas interpretações que podem ser produzidas por esses alunos sobre os filmes. Logo, seria interessante acompanhar esses filmes de uma análise sistemática e de debates, e complementar a abordagem com outros documentos e produções escritas feitas pelos próprios alunos, para que o objetivo de alcançar os alunos de forma mais efetiva e com teor mais crítico com relação ao conteúdo dado seja alcançado.

O cinema pode e deve se utilizado pelo historiador como fonte documental, esse novo campo não se constitui como algo melhor ou pior que nenhuma outra fonte existente e bem aceita entre os historiadores. É claro, assim como as demais fontes, o cinema possui suas limitações e tem sua própria forma de verificação que cabe ao historiador se interar, procurando conhecer suas regras para poder melhor utilizá-lo. (Pinto, 2004, p.7)

Ensino de História e as relações étnico-raciais

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status. [...] Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. (Santos, 2005, p. 21 e 22)

Como último tópico articulador em análise é preciso que realizemos uma breve contextualização sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil. A Lei 10.639/03⁴, que se refere ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tornou obrigatório o ensino sobre tais temas em todas as escolas da Educação Básica brasileira.

A lei provoca inicialmente intensa polêmica: para alguns significava imposição, para outros, uma concessão. Porém, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira. (Candau e Oliveira, 2010, p.30)

Trata-se de um dos reflexos das políticas de ações afirmativas, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações. Trata-se, antes de tudo, da conquista de antigas demandas dos movimentos social negro no país. É uma decisão política que conta com fortes repercussões pedagógicas,

⁴ Mais recentemente, a lei 11.645/08 modificou a lei 10.639/03 e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro- brasileira e Indígena.

inclusive na formação de professores. É isso que nos diz as DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Para além da decisão política, é também o resultado da luta anti-racista, que conta com o engajamento de movimentos sociais e intelectuais negros. Esses movimentos sociais levaram mais de meio século para conseguir conquistar a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira (Santos, 2015, p. 34).

A história, feita por poucos e para poucos, além de suprimir o indivíduo do cenário nacional, justificava tal exclusão na medida em que se revelava incapaz de levar o sujeito a sentir-se cidadão e lutar por seus direitos sociais e políticos. A ordem social difundida pela disciplina seria aquela sem conflitos e signo do progresso. (Fonseca, 2003, Apud Mathias, p. 6)

Mas depois de 14 anos da aprovação lei percebemos que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana continua fragmentado em muitas escolas, tanto de nível fundamental, quanto no médio. Em 2003, Oliva identificou em apenas cinco livros didáticos (dentre os vinte livros analisados) capítulos voltados especificamente para a História da África. Nos outros “a África aparecia como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas” (Oliva, 2003, p. 429).

O fato de essa legislação ter sido criada para obrigar o ensino de determinado conteúdo revelou os silêncios e afastamentos em torno desse tema nos diversos níveis de ensino e respondeu às demandas dos movimentos sociais, principalmente dos Movimentos Negros, que reivindicavam havia décadas a inclusão dos estudos africanos na grade curricular. (Santos, 2012, p. 6)

Para tentar compreender os silêncios marcantes encontrados na educação básica a respeito deste tema, podemos pensar na construção historiográfica de lugares como o continente africano e na teoria pós-colonial. Uma forma de definir a teoria pós-colonial é a partir da abordagem crítica sobre a produção literária e cultural de países que foram colonizados pelos europeus. De modo geral, a principal problemática sobre o assunto parte do pressuposto de classificar culturas diferentes como importantes ou não, olhando sempre do mesmo ponto de vista, o eurocêntrico.

O objetivo das Diretrizes é claro. Entretanto, uma questão se apresenta nas diversas experiências docentes e na literatura acadêmica: como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-

eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes? (Candau e Oliveira, 2010, p. 33)

Para o autor indiano Dipesh Chakrabarty⁵, o maior conflito existente no que diz respeito à produção histórica acadêmica é que a Europa continua sendo o centro soberano teórico, de referência epistemológica, inclusive quando se trata da história de lugares não europeus. Pensando nisso a história de lugares como o continente africano ou subcontinente indiano, por exemplo, acabam em uma posição de subalternidade (2015).

Chakrabarty afirma que essa posição de subalternidade está diretamente relacionada à origem dos grandes enunciados das ciências sociais. Pois as principais teorias que dão consistência a essas ciências são as mesmas que nos tem ajudado ao longo dos anos a compreendermos o funcionamento dos mais diversos grupos que formam as sociedades, seja ela qual for. Porém, os principais pensadores e filósofos de tais teorias são europeus e escreveram de acordo com sua visão de mundo, inseridos no contexto do lugar onde viviam, e aparentemente, com o que o autor chama de ‘ignorância relativa’ (Chakrabarty, 2015).

A perspectiva pós-colonial, mesmo que ainda se revele de maneira tímida nos espaços acadêmicos brasileiros, permite a ruptura com a ideia de história única e absoluta. Acaba sendo alvo das teorias pós-coloniais o comprometimento com a crítica ao colonialismo e com as desconstruções de ideais ali estabelecidos, através das narrativas de ‘novas’ histórias - ou as outras histórias e outras epistemologias - garantindo assim a construção de outros significados e sentidos para a História.

O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. (Candau e Oliveira, 2010, p. 37)

Sobre a História da África, Marc Ferro ressalta que o conhecimento do passado africano é dividido em três níveis. O primeiro, e também “o mais enraizado” é o da tradição oral, que não se limita aos fatos, mas também nos mitos. O segundo é o da História como foi ensinada pelo colonizador. E o terceiro, da História ‘descolonizada’, ou a reavaliação geral da história africana em desenvolvimento. Os três são constituídos por grupos específicos, que modelam o conteúdo da história de acordo com os interesses do poder (Ferro, 1983, p. 34).

⁵Texto traduzido. A pós-colonialidade e o artifício da história: quem fala em nome dos passados “indianos”? Disponível em: <https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/06/71612645-chakrabarty-dipesh-a-poscolonialidade-e-o-artificio-da-historia.pdf>

É muito importante ressaltar que a lei 10.639/03 não se trata de trocar o foco etnocêntrico europeu por um africano, mas sim do desejo de aumentar o foco dos currículos escolares para a diversidade racial, cultural, econômica e social do país (DCNEB, 2013, p. 503).

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (DCNEB, 2013, p. 503).

Percebe-se que há um crescente desejo de tornar o ensino de história cada vez mais independente dos olhares eurocêtricos. Histórias de países, povos e grupos ainda subjugados por teorias utilizadas no período da colonização ou pela lógica colonialista e que precisam ser reescritas e ensinadas. A partir da criação de leis como a 10.639/03 devemos trazer cada vez mais essa realidade para dentro das salas de aula. Contudo, apesar das recentes discussões em torno do assunto, e do reconhecimento da importância em apresentar uma outra história da África, como podemos de fato colocar a lei em prática? Uma vez que não se tem uma formação mais cuidadosa e aprofundada sobre as histórias do continente africano nos cursos de formação de professores.

Pensamos que o estabelecimento desta lei foi um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta anti-racismo. Em nível distrital, ou seja, em Brasília, e em alguns municípios, como se pode ver acima, a lei que estabelece obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, também determina, entre outros: a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implementação da lei fica a cargo do Poder Executivo. Ou seja, ao que tudo indica, a lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino. (Santos, 2012, p. 33)

Há, portanto, um processo em construção: não há ou não houve durante muito tempo formação adequada para os graduandos sobre a África nas Universidades, contando então com uma formação insuficiente para os futuros professores. Logo, esses mesmos professores quando entram em sala poderão, muitas vezes, reproduzir os conteúdos dos manuais escolares, com a mesma defasagem encontrada em sua formação inicial. O que não faz muito sentido, tendo em vista que a lei foi criada considerando as condições que seriam necessárias para garantir que o projeto fosse acompanhado de forma que alcançasse seus objetivos.

Portanto, tornar um conteúdo obrigatório, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato (Santos, 2012, p.34). Assim, a falta de profissionais devidamente preparados e qualificados prejudica a implantação da lei 10639/03.

Por fim, podemos considerar que a lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, como fundamentado por Walter Mignolo, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica. (Candau e Oliveira, 2010, p.38)

O Cinema e o Continente Africano

Já vimos que com o passar do tempo as formas de ensinar e aprender História se modificaram, e que o formato tradicional adotado por muito tempo pode ser bastante desinteressante para os alunos. Vimos também que a historiografia e História da África foram silenciadas a partir do ponto de vista eurocêntrico. Além disso, enfatizamos que os filmes podem se tornar aliados dos professores em uma tentativa de romper com os métodos tradicionais das aulas, mas seu uso deve levar em consideração o contexto de sua produção e as intenções de seus produtores.

Os filmes são produzidos em um universo cultural repleto de ideologias formadoras de opinião. O cinema como meio propagador de ideias políticas, econômicas e sociais, pode ser um veículo eficaz no processo de massificação e consolidação de ideologias que se sustentam em uma lógica da aparência representada por sucessivas imagens em movimento. (Teruya, 2006, Apud Felipe, 2009, p. 99)

Porém, como a cinematografia ocidental aborda a temática africana? O ponto em questão que quero tratar não é a falta em si de obras cinematográficas que abordem temas relacionados à África, mas como a África nos é apresentada sob a perspectiva do cinema ocidental.

O cinema organiza sua representação para passar um sentido específico a um público específico, e sendo assim, possui seus próprios códigos e modos de estabelecer seus significados sociais ou narrativos. Além disso, ele é subjetivo, pois trabalha com a interpretação de um sujeito ou grupo social sobre determinadas questões sócio-políticas ou culturais de uma determinada

sociedade, quando não trabalha diretamente com a questão da memória. (Amaral, 2012, p.8).

Mesmo que antes das independências os africanos já produzissem suas narrativas fílmicas, o cinema africano passou a produzir filmes de forma mais sistemática no contexto pós-colonial, abordando temas de suas histórias, realidades e culturas diversas daquele continente.

A ligação do cinema e a construção de uma identidade nacional esta além das fronteiras determinadas pelo imperialismo ocidental, mas também na base de seus mitos passados pela tradição oral, servindo assim como fonte de seu desenvolvimento. (Amaral, 2012, p.10)

Atualmente, a produção cinematográfica africana é impressionante e conta com a 3ª maior indústria de cinema do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia (Arantes, 2015). Porém, é importante lembrar que a produção cinematográfica requer recursos, inclusive para sua distribuição e acesso do público.

Por isso, uma descolonização dos recursos econômicos e da tecnologia é indispensável para que estes estejam disponíveis para mais cineastas africanos, como também a descolonização do espaço político que permita a criação de um campo democrático para que os cineastas possam confrontar questões importantes, sem o medo de retaliações do governo ou de que seus filmes sejam impedidos de alcançar os seus verdadeiros públicos na África. (Thiong'o, 2007, Apud Amaral, 2012, p. 9)

O historiador Guilherme Senger afirma que os filmes produzidos pelos próprios africanos não atingem o grande público ocidental, e por não atingirem esse público, mesmo que os africanos construam suas representações ou discursos próprios sobre seu continente, sua circulação para um público europeu ou americano é bastante limitada (Senger, 2012). E, partindo de uma análise de filmes hollywoodianos, o autor afirma que é freqüente ver o continente africano sendo tratado como uma vítima passiva da ação ocidental ou marcado por profundos estereótipos. Com essa tendência de vitimizar a África, tratam-na de forma alegórica, dificilmente como protagonista do seu próprio processo histórico, ou seja, da sua própria história. No entanto, existe uma contrapartida, que são as mostras de filmes étnicos.

O aumento das mostras de filmes étnicos tem levado o ocidente a se deparar com uma África completamente diferente daquela narrada em filmes norte-americanos, como Tarzan - uma aventura na África, ou então Diamante de

Sangue, em que ambos mostram uma cultura estereotipada entre uma África tomada por selvas e tribos ou então por guerras civis e miséria. (Amaral, 2012, p. 3)

Cada vez mais cineastas africanos procuram mostrar suas leituras acerca das mudanças sociais em diversos países do continente, como as narrativas fílmicas sobre os contextos africanos após das conquistas das independências, sob um olhar pós-colonial. “Os cineastas africanos se voltam para o passado como um dever de memória, porém olham para o presente e o criticam, afim de acreditarem num futuro melhor” (Amaral, 2012, p. 9).

Para Felipe e Teruya o encantamento presente nas imagens espetaculares, especialmente dos filmes hollywoodianos, reforça os estereótipos do que significa ser belo, do como comer, de como se vestir e de como falar. E, incorporando esses padrões idealizados pela mídia e hierarquizando as culturas, as sociedades ocidentais tendem a marginalizar aqueles que não se adaptam a este padrão ocidental de comportamento dominante (Felipe e Teruya, 2009, p.100).

Erika Arantes afirma que

Conhecer as imagens produzidas por cineastas africanos é um meio de descolonizar o pensamento sobre o cinema e ampliar o repertório de representações sobre o negro e o continente africano, a partir de um discurso produzido pelos próprios e não apenas por discursos sobre eles. (Arantes, 2015)

Em uma pesquisa informal na internet, procurei por sites especializados em cinema listas de filmes que tem a África como temática, e encontrei entre tantos outros, o seguinte: “*Faces do Cinema: Top 10 filmes sobre a África*”⁶. Entre a lista de filmes comentados no site encontram-se *Hotel Ruanda*, *Diamante de Sangue* e o *Jardineiro Fiel*. Na descrição da relação de filmes sua autora⁷ escreve que

Neste texto, pretendo reunir 10 filmes sobre a África. Os temas tratados por esses filmes são principalmente fome, pobreza, racismo, apartheid, tráfico de armas, tráfico de diamantes, sequestro de crianças, milícias de crianças, indústria farmacêutica, ditadura, genocídio, conflitos étnicos, violência e guerra civil. (Resende, sd)

Claro que este não é um site renomado ou mesmo especializado no cinema africano, porém achei interessante ressaltar com essa busca informal como é o olhar é direcionado para

⁶ Ver <https://cinemanet.wordpress.com/2008/09/02/top-10-filmes-sobre-a-africa/>, acesso em 05.09.2017

⁷ Fernanda Resende, psiquiatra formada pela Universidade de São Paulo.

África a partir de filmes que muitas vezes a representam como violenta, faminta e pobre. Por que em um “top 10 sobre a África” não encontramos filmes produzidos no próprio continente africano? Ou filmes que retratem a riqueza da variedade da cultura presente em toda África?

Sabemos que existem sites especializados no cinema africano⁸, e pesquisas com o objetivo de discutir o cinema e o ensino de história das relações étnico-raciais como o produzido por Bruna Sena, no Departamento de História da UnB em 2017, intitulado “África em Cinema”⁹. Apenas tentamos reproduzir um exercício de busca na base de dados e notícias *Google* com o termo de pesquisa “cinema africano”, que qualquer professor ou estudante pode realizar.

Os filmes apresentados pelo citado site assumem assim, em conjunto, uma completa falta de conhecimento sobre a História da África que fortalece ideias que se tem de um continente selvagem e atrasado, seguindo assim o “pensamento dos colonizadores europeus que faziam o uso de imagens como meio de ‘domesticar’ e ‘civilizar’ os povos colonizados” (Damasceno, 2008).

Na conclusão de sua análise sobre o filme “*Black Hawk Down*”, a pesquisadora Maurineide Silva afirma que “os métodos imperiais europeus de justificar o domínio ainda estão presentes na manutenção do império do século XX e XXI.” E que além da literatura, os Estados Unidos contam também com os meios de comunicação de massa, que tem uma grandiosa capacidade de difusão, para propagar e justificar a ideia de domínio imperial sobre a África (Silva, 2010).

O Cinema Africano ainda está longe de fazer frente às grandes indústrias ocidentais, principalmente pelo fato da crise e do subdesenvolvimento que ocorreu no continente no pós independência [...] A ajuda financeira para a produção cinematográfica vem de países europeus, como a França e a União Europeia, tendo porém um caso a parte que é a África do Sul devido a sua infraestrutura herdada do apartheid, onde a produção, distribuição e exibição se consolidaram durante os anos desse processo histórico (Amaral, 2012, p. 11).

Para além do cinema sul-africano não podemos ignorar a intensa produção fílmica que ocorre na Nigéria, conhecida como *Nollywood*¹⁰, “com uma enorme indústria (...) surgida graças às inovações tecnológicas e com uma produção de 1000 filmes e mais de 100 milhões de dólares anuais” (Riesco, 2012, p. 111). Portanto, é importante que conheçamos e

⁸ Ver, entre outros, os seguintes links: <http://www.classicosafricanos.com.br/>; www.africine.org/; www.africultures.com/; www.cine3mondes.com/.

⁹ Ver :<<https://africaemcinema.joomla.com/>>.

¹⁰ Ver: <http://www.afreaka.com.br/notas/nollywood-a-explosao-do-cinema-nigeriano/>

pesquisemos a África também através da perspectiva africana para que nossa visão, muitas vezes deturpada pela grande mídia, consiga enxergar além dos estereótipos que são postos para nós como verdades indiscutíveis.

O cinema então está enraizado no processo de formação cultural de uma determinada sociedade, a partir do momento em que na sua criação narrativa estão inseridos valores de realidade e também de mistificações. Levando essa ideia para o Continente Africano vemos que a ligação do cinema e a construção de uma identidade nacional esta além das fronteiras determinadas pelo imperialismo ocidental, mas também na base de seus mitos passados pela tradição oral, servindo assim como fonte de seu desenvolvimento (Amaral, 2012, p. 10).

O cinema africano na sala de aula. Uma proposta de atividade

Até a década de 1950 tudo que se tem no cinema sobre a África é feito de fora para fora, ou seja, do ocidente para o ocidente. Era um cinema dedicado a retratar as grandes obras dos colonizadores sobre os povos colonizados.

No início do século XX - nas décadas de 1920, 30 e 40 – alguns poetas e escritores africanos desenvolveram a Negritude e agregaram ideologias, escavando outra estrutura para investigar o passado africano. Eles tinham como intuito intervir e alterar as versões eurocêtricas em relação à África e seus povos, trazendo novas versões acerca do continente (Cham, 2012, p. 297).

O senegalês Ousmane Sembène (1923–2007) é conhecido como o pai do cinema africano, porque foi o precursor do movimento de cineastas africanos. É comum em seus filmes questionar problemas sociais existentes em seu país. Seu primeiro filme, “Borom Sarret” (1962), foi um avanço para o cinema africano, pois é a primeira vez que o cinema é mostrado por quem entende e partilha das diversidades culturais ali presentes (Amaral, 2012, p. 10).

De acordo com Teshome Gabriel¹¹, os filmes de Sembène podem parcialmente ser qualificados como “uma missão de resgate”, na medida em que sua recorrência à memória popular busca recuperar o sentido histórico, articulando-o com o presente e o futuro, ressaltando aspectos que as histórias oficiais insistem em apagar (Cham, 2012, p. 299).

¹¹ TESHOMÉ, Gabriel. Third Cinema as Guardian of Popular Memory: Towards a Third Aesthetics. In Questions of Third Cinema, ed. Jim Pines and Paul Willemsen (London: British Film Institute, 1989), 53-54.

A Negra De... (*La noire de...*¹²) é um drama de 1966, com direção e roteiro de Ousmane Sembène, de um conto homônimo também do diretor, e baseado em uma história real. Foi o terceiro filme Sembène, porém os dois primeiros eram curta-metragens. *La noire de...* foi então o primeiro longa-metragem africano a ter reconhecimento internacional.

No continente Africano vemos que a ligação do cinema e a construção de uma identidade nacional esta além das fronteiras determinadas pelo imperialismo ocidental, mas também na base de seus mitos passados pela tradição oral, servindo assim como fonte de seu desenvolvimento. (Amaral, 2012, p. 10).

O filme conta a história de Diouana (Mbissine Thérèse Diop), uma jovem senegalesa que vive com sua família e procura por um trabalho. Diouana consegue este trabalho na casa de um casal de brancos em Dakar, e inicialmente se mostram amistosos. Então a jovem senegalesa é convidada pelo casal para se mudar com eles para Antibes (França) para cuidar dos filhos do casal. Ela fica empolgada com a ideia de se mudar para França e se deslumbra com as possibilidades que terá por lá, como a chance de conhecer o país, ou fazer compras e mandar dinheiro para sua família.

Contudo, ao chegar na França, Diouana se depara com uma outra realidade. O tratamento amistoso que havia até então, some. Seu trabalho de cuidar das crianças se transforma em cuidar e limpar de toda casa. Diouana se vê presa naquele que seria o lugar de suas conquistas. Se vê escravizada na França, sem sua liberdade, vivendo apenas para o trabalho.

"La noire de..." (A negra de...) é um filme enraizado na sociedade senegalesa. Isto quer dizer que a história da moça negra não representa uma história contida em si mesma, mas uma narrativa originada em uma sociedade existente. [...] O próprio título contém uma ambiguidade. As reticências que seguem a preposição deixam indeterminado se ele significa a origem, quer dizer, vinda de um lugar específico, ou se é a forma possessiva. Esta indicaria que a garota negra é uma posse de alguém¹³.

O filme aborda uma série de conflitos, e apresenta dicotomias do início ao fim. Conta uma história do período pós-colonial, mas que apresenta traços deixados pelos colonizadores. A seguir elaboramos uma breve proposta de como seria possível trabalhar com este filme em uma sala do ensino médio.

¹² O filme está disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=YMDg2UAYXSs>.

¹³ Por Lieve Spass, em: <http://cine-africa.blogspot.com.br/2011/01/ousmane-sembene-la-noire-de-1966.html>

Uma proposta de trabalho

Ao propor a classificação de obras fílmicas e sua utilização como documentos historiográficos, uma das grandes inovações de Marc Ferro foi afirmar que um filme histórico não é, necessariamente, somente aquele que se refere a um acontecimento passado ou consagrado pela historiografia (Viegas, 2009, p. 39).

1. **Tema:** O colonialismo na África.
2. **Nível de ensino:** 3º ano do Ensino Médio.
3. **Duração:** 3 aulas / 2 horas e 15 minutos (iniciar a atividade de preferência em um horário de aula dupla, dando continuidade na aula seguinte).
4. **Objetivos:** Analisar e interpretar diferentes tipos de documentos, construir com os alunos a noção de colonialismo e apresentar os resquícios da herança colonial presentes em nossa sociedade.
5. **Justificativa:** Trazer a África para sala de aula a partir do olhar de africano (através do filme) faz-se necessário para apresentar aos alunos a pluralidade africana, diferente do que estamos habituados a ver nas grandes mídias ocidentais.
6. **Conteúdos:** Diáspora africana, colonialismo europeu, a África e sua herança no Brasil, problemas sociais deixados pelo colonialismo.
7. **Recursos e materiais didáticos:**
 - Filme – La noire de...¹⁴
 - Texto do site Geledés – Diáspora Africana¹⁵.
 - Material preparado previamente pelo professor a respeito do colonialismo na África.
 - Equipamento para exibir o filme.
8. **Procedimentos:** No primeiro dia o professor contará com o tempo de aproximadamente 90 minutos, tempo médio da duração de duas aulas consecutivas.
 - Apresentar o conteúdo sobre o colonialismo na África (aproximadamente 20 minutos);
 - Passar o filme (aproximadamente 56 minutos);
 - Pedir aos alunos que tragam para próxima aula reportagens ou notícias atuais sobre problemas sociais do Brasil que eles julguem relacionados ao filme e ao conteúdo.Na aula seguinte o professor contará com aproximadamente 45 minutos.
 - Começar a aula pedindo aos alunos que se organizem formando um círculo com as cadeiras;
 - Promover um debate sobre o filme com algumas questões norteadoras;
 - Pedir que os alunos apresentem suas pesquisas e digam o porquê de terem a escolhido;

¹⁴ Filme disponível no Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YMDg2UAYXSs>

¹⁵ <https://www.geledes.org.br/diaspora-africana/>

- Fazer a leitura, juntamente com os alunos do texto *Diáspora Africana*;
- Conversar a respeito do texto, refletindo sobre o filme e o conteúdo dado;
- Solocitar que os alunos façam uma produção de texto relacionando os temas apresentados, para ser entregue na próxima aula.

9. Avaliação

- Participação nos debates;
- Pesquisa das reportagens ou notícias;
- Análise da atividade escrita.

Referências Bibliográficas

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. In *História* [online], 2003, vol. 22, n.1, pp.183-193.
- AMARAL, Rita de Kasia Andrade. O papel do cinema na construção da(s) identidade(s): A representação de Ousmane Sembène do Senegal da década de 60. 2012. Disponível em: http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340224701_ARQUIVO_Opapeldocinemananaconstrucaoda_s_identidade_s_-RitaAndrade.pdf
- ANDRADE, Ana Luíza Mello Santiago de. *Diáspora Africana*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/diaspora-africana/>
- ARANTES, Erika Bastos. Cinema africano, a lei 10.639 e o currículo de história. In *Cine Cachoeira*, Revista de Cinema da UFRB. Ano V, n. 8, 2015. Disponível em: <http://www.cinecachoeira.com.br/2015/07/cinema-africano-a-lei-10-639-e-o-curriculo-de-historia/>
- BAMBA, Mahomed e MELEIRO, Alessandra (org.). *Filmes da África e da Diáspora. Objetos de discursos*. Salvador: EdUFBA, 2012.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BRASIL. MEC. CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Educação Básica, Ensino Médio. 2013.
- BRASIL. MEC. CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Educação Básica, Nível Fundamental – Anos Finais. 2013.
- BRASIL. MEC. ORIENTAÇÕES CURRÍCULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006. Seb: Mec, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf
- BRASIL. MEC. PARAMETROS CURICULARES NACIONAIS: História e Geografia. Ministério da Educação. 3. Ed. Brasília, 2001.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, abr. 2010.
- CHAKRABARTY, Dipesh. “A pós colonialidade e o artifício da história: quem fala em nome dos passados ‘indianos’?”. (Tradução) Disponível em: <https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/06/71612645-chakrabarty-dipesh-a-poscolonialidade-e-o-artificio-da-historia.pdf>
- CHAM, Mbye. História Oficial, Memória Popular: reconfiguração do passado africano nos filmes de Ousmane Sembène. In *Projeto História*, São Paulo, n. 44, pp. 295-303, jun. 2012.
- FACES DO CINEMA. Disponível em: <https://cinemanet.wordpress.com/2008/09/02/top-10-filmes-sobre-a-africa/>
- FELIPE, Delton Aparecido e TERUYA, Teresa Kazuko. Imagens de África no Cinema. O potencial da mídia no ensino de história. In *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.11, n.1, p.96-122, jul./dez. 2009.
- FERRAZ, Liz de Oliveira Motta e CAVALCANTI, Vanessa R. S. História e Cinema: luz, câmera, transposição didática. In *História & Ensino*, Londrina, v.12, agosto de 2006.
- FERRO, Marc. *Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FERRO, Marc. O conhecimento histórico, os filmes, as mídias. In *Revista de Teoria, Cultura, Cinema e Sociedades*, n.6, julho de 2004 (Disponível em: <http://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/ferro.pdf>).
- FONSECA, Selva Guimarães e SILVA, Marcos Antônio da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, Dezembro de 2010.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e pratica de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. 2ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. In *História Unisinos*, vol. 15, nº 1, Janeiro/Abril 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. In *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, vol. 9, p. 09-35, out. 2003.
- NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e Ensino de História: Realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. In *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, vol. 5, nº 2, Abril/maio/junho de 2008.

- NETO, Luiz Araújo Ramos. Cinema e História: o Uso de Filmes no Ensino de História. In *Anais do XVII Encontro Estadual de História*, ANPUH-PB, 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/xviieeh/xviieeh/paper/viewFile/3238/2748>.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. In *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, nº 3, pp. 421-461, 2003.
- PIEPER, Jordana Alves e JARDIM Rejane Barreto. Aproximações e divergências: história social, história cultural e a perspectiva gênero. In *MÉTIS: história & cultura*, vol. 9, nº. 18, p. 87-97, jul./dez. 2010.
- PINTO, Luciana. O Historiador e sua relação com o cinema. In *Revista Eletrônica O Olho da História*, n.6, julho de 2004.
- RIESCO, Beatriz Leal. A caminho de um amadurecimento na utilização da música no cinema africano. In BAMBÁ, Mahomed e MELEIRO, Alessandra (org.). *Filmes da África e da Diáspora. Objetos de discursos*. Salvador: EdUFBA, 2012, p. 101-128.
- SANTOS, Vanicléia Silva. História da África no Brasil: ensino e historiografia. In *Temporalidades*, Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG Vol. 4, n. 2, Ago/Dez de 2012.
- SENGER, Guilherme Felkl. História da África contemporânea e Cinema: estudo das representações dos filmes “O Último Rei da Escócia”, “Diamante de Sangue” e “O Jardineiro Fiel”. In *Aedos*, n. 11, vol. 4, p. 524-548, set. 2012.
- SILVA, Edlene Oliveira. Cinema e ensino de história: a Idade Média em O Nome da Rosa de Jean-Jacques Annaud. In *O Olho da História*, nº. 17, dezembro de 2011.
- SILVA, Maurineide Alves da. A construção da imagem do somali dentro da perspectiva do imperialismo cultural no contexto da produção cinematográfica Black Hawk Down. In *O Olho da História*, n. 14, junho de 2010.
- SPASS, Lieve. Crítica: Trabalho doméstico feminino e política do Terceiro Mundo em "La noire de...". Disponível em: <http://cine-africa.blogspot.com.br/2011/01/ousmane-sembene-la-noire-de-1966.html>
- VIEGAS, Danielle Heberle. África como pretexto: um ensaio de História & Cinema. In *Revista Espaço Acadêmico*, ano IX, nº 103, dezembro de 2009.
- XAVIER, Érica da Silva. Ensino e História: o Uso das Fontes Históricas como Ferramentas na Produção de Conhecimento Histórico. In *Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*. Uel, 2010, Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf>